

主体性を引き出し、高めていく授業づくり

—学習課題の設定とその指導に焦点をあてて—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 両角 知優

1. 研究動機

これまで日本の小学校では、平成10年に改訂された小学校学習指導要領において、「生きる力」の育成が求められ、教育内容の厳選や総合的な学習の時間が導入された。その後、平成15年の一部改正をきっかけに、学習指導要領の中で「主体的」という言葉が使われるようになり、主体的な学びが必要とされてきた。また、平成29年改訂の小学校学習指導要領においても「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）の視点からの授業改善等の内容が盛り込まれており、現在も「主体的な学び」が必要とされていることがわかる。

中央教育審議会（2021）において、現在の日本型教育が直面している課題として、「教師の負担の増加」「教員不足の深刻化」「情報化への対応の遅れ」「子供たちの多様化」「生徒の学習意欲の低下」などが挙げられた。これらの課題を解決するために、個別最適な学びと協同的な学びを備えた「令和の日本型教育」の実現を掲げ、「個別最適な学び」を進めるにあたって、「個に応じた指導」の充実が重要であると述べている。その際、『主体的・対話的で深い学び』を実現し、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子供たちに必要な力を育む。」としている。以上のことから、「主体的な学び」が、その必要性が言われ始めた当初よりもより多様な背景をもつ子供がその社会背景に左右されることなく、必要な力を育むうえで、「主体的・対話的で深い学び」の実現が重要視されている。

中央教育審議会（2021）においても「子供たちの多様化」や「生徒の学習意欲の低下」が現在の日本の教育の課題として挙げられていたが、論者自身も実際に学校で授業を受ける児童の中で、「わからない」「つまらない」と授業への参加に消極的な態度を示したり、授業中にやる気を失ったりしている姿を見ることがあった。しかし、その児童も常にそのような様子ではなく、別の授業や活動では「わかった！」「こうするのはどうだろう？」と積極的に授業に参加したり、静かに考えを深めたりしている姿を見ることがあった。このように、一人一人多様な背景をもつ児童であっても、様々な工夫によって意欲的に取り組むことが可能であると考えようになった。児童も社会も多様な背景をもち、様々な課題を抱えている今だからこそ、児童から「主体性」を引き出す授業が求められているのではないだろうか。

2. 主体性とは

「主体性」「主体的」という言葉は、様々な場面で使われているが、その意味は不明瞭で先行研究等における定義も様々である。佐藤学（2020）は、「主体性」を「subjectivity」と訳し、「subject」がもともと持つ、「家臣・従属」という意味から欧米では連想されている「主体＝従属」とは異なり、日本では、むしろ、「あらゆる従属関係や制約から自由になって自分の内面の意志にそって行動することを意味している。」「『主体性』は、従属すべきものを喪失した『宙ぶりの主体』でしか、ありえないのではないか。」と述べている。このことから「主体性」とは、自己と対象となるものとの関係性が見えてこそ、成り立つものであると考えられる。また、両角（2024）は、学習指導要領や先行研究における定義を参考にしながら「主体的な学びや活動」を「学習に関心をもち、自ら行動を選択、決定する活動」と定義している。国語大辞典言泉では、「主体性」を「①現代哲学で、存在論的に意識と身体をもつ存在者であるとともに、倫理的、実践的に周囲の状況に働きかけていく個体的な行為者であること。②行動する際、自分の意志や判断に基づいていて自覚的であるさま。また、そういう性格」と定義しており、「主体的」を「①

自分の意志、判断に基づいて自覚的に行動するさま。自主的。②＝主観的」と定義している。以上のことから、「主体性」は自己と対象との関係性を理解し、行動や思考が自身の意思と判断によって決定されている状態と考えられる。「主体性」「主体的」というと、外見上の積極的に活動に参加している児童の姿を主体性が引き出されている、主体的に活動している、と捉えがちだが、「主体性」「主体的」とはそれだけではなく、児童の内面で思考や精神が活発になっている状態のことも示す、ということが以上のことから考えられる。よって、本研究では以上の定義を参考にして、「児童が自分の意志・判断で行動を選択、決定している姿」を「主体性が引き出されている姿」と定義し、研究を進める。

これまで論者が約半年間の観察を通して、以上のような児童の主体性は、児童がその時に取り組む課題に対して、当事者性を感じている時に引き出され、発揮されていたと考える。具体的には、①児童が経験したことがあること、知っていることなどが題材として挙げられている時、②手や身体を動かす作業や活動、グループ活動などを行っている時、である。以上のことから、論者は児童の主体性を引き出すためには「自分の生活や経験とリンクする」内容を題材とし、「変化のある活動」を取り入れた授業が必要になると考える。

3. 研究目的

本研究の目的は、学びの中で児童の主体性を引き出すための条件の検討である。主体的な学びを実現させるために必要なこととして、松井、土屋（2024）は、「学んでいる本人が当事者意識をもてるような工夫・手立て」を挙げている。また、群馬県総合教育センター（2016）は、『「主体的・対話的で深い学び」を実現するためのポイント』として、「①課題の工夫 ②発表のさせ方の工夫 ③自他の考えを練り上げる場面の設定」等を挙げている。これらのポイントは①授業の計画段階 ②授業実施段階 の2つの段階に分けて考えることができる。このことから、本研究では主体性を引き出すためには、「学習課題の設定と指導」が特に重要だと捉え、この2点に焦点をあてて進めていくこととする。

また、本研究では、「主体性を引き出すための条件」として、①当事者意識をもてるような課題設定 ②意見共有、発表方法の工夫 ③自分で実際に体験して考える、活動する時間 を挙げ、これらを満たした授業を行えば、児童の主体的な学びを引き出すことができるのではないかと仮説を立て、授業を通して検証する。

この仮説は以上の先行研究に加えて、論者がこれまで観察したなかで主体性が引き出されているように感じた場面も含み、設定した。例えば、①教材が児童の生活場面とつながり、当事者意識が生まれたときに議論が特に活発になっていたように感じたこと、②意見の共有に関して、挙手するだけでなく、スプレッドシートに書き込んで共有することで、意見共有に関するハードルが低くなり、様々な考えを認知できていたこと、③教室内を歩き回ってクラス全員で探し、自ら確かめることでより実感をもって学習内容の理解が深まっていたことなどがある。以上のように、先行研究と自身の知見をふまえて、児童の主体性を引き出すための条件を本研究で検討し明らかにしたい。

4. 研究方法

本研究では、①主体性を引き出すための条件に基づいた授業づくりと指導を行い、②そこでの児童の姿を基に、児童の主体性を引き出すことができたか検討する。

4-1. 授業づくり

本研究で実践を行うのは小学校第5学年算数の「ならした大きさを考えよう（平均）」の単元である。実践を行った公立小学校では東京書籍（2024）の「新編 新しい算数5年下」を使用しており、【1】平均と求め方（3時間） 【2】平均の利用（2時間） 【3】学習の仕上げ（1時間） というように1つの

単元を3段階に分けた構成になっている。【1-1】では、棒グラフを使って最大値最小値に着目させ、凸凹をならした量を求めること、平均の意味を知り、求め方をまとめることが学習内容として設定されている。また、【1-2】では平均を求めるときには0を含めて考えること、分離量でも小数値を用いることがあることを学習する。【2】では、何回か測ったデータから、より正確な大きさを知る目的で、データの平均を求めることがあること、目的によっては、他と大きくちがうデータを除いて平均を求めることがあることを学習する。【3】では、これまでの学習内容を活用して問題を解決するまとめの時間となっている。

本研究では、以上のような教科書における学習内容の流れは変えず、「主体性を引き出すための条件」に沿って教材の見直しを行い、以下のように改変した。【】内には教科書の学習内容との関連、()内には主体性を引き出すための条件との関連を示す。

【1-1】「食べているご飯の量が多いのはどちらか調べよう。～児童1班(4人) vs 大人3人～」

教科書では、オレンジを絞って作られるジュースの量が教材とされていたが、実践を行った児童の様子を見てみると、「オレンジを実際に絞ってジュースを作る」ということが日常生活と離れており、当事者意識を持つことが難しいと感じた。そこで、普段給食の際に教員分のご飯を山盛りにしていたり、おかわりをする児童が多かったりしたことから、対象の児童たちにとってはより当事者意識をもてる教材なのではないかと考え、給食のご飯を教材にすることとした。この教材を基に、平均の意味と求め方を学習した。(①)

また、教科書と同じように棒グラフを用意し、凸凹をならした量を求めるようにした。この時、児童の手元にも棒グラフを用意し、切ったり折ったり、一人一人工夫できるようにすることを意識した。さらに、お茶碗のイラストを大きなお茶碗のイラストに移すなどのイラストを使った操作で平均を求めるための過程を確認し、計算で求める方法を考えるようにした。(③)

【1-2】「えみさんのサッカーチームの最近6試合の平均得点は何点？」

教科書と同じ教材を使用して、0を含む平均の求め方を学習した。しかし、児童に提示する際に、体育の授業で実施していたTボールや児童の習い事のスポーツだと1試合何点になるか、など児童の日常に関連付けられるような質問を加えて提示するようにした。(①)

授業の実施段階では、スプレッドシートを用いて考えの共有を行った。スプレッドシート内に自分の考え(0を除いても良いか、小数で表しても良いか)を書き込み、互いに意見を見合い、話し合う活動を取り入れた。(②)

【2・3】「教室から玄関までは何十秒かかるのか？」

教科書では、一輪車のタイヤを1回転させたときに進む距離とゴムの力で動く車の実験を行い、どれだけ進むのか、が教材とされている。また、これまでの学習をふまえて平均の学習の仕上げとして歩幅を使って、およその道のりをはかる活動が教材として用意されている。「一輪車」という教材は、休み時間に遊んでいる児童もいるため当事者意識をもちやすいと考えた一方で、一輪車のタイヤを1回転させたときの距離をどうして調べるのか、という必要性が児童にとって納得しにくい部分なのではないかと考え、教材を変更することとした。実践を行った児童たちのクラスは学校の3階にあり、玄関からは遠い位置にあった。そして、休み時間等で毎日何度も通り、できるだけ早くたどり着こうとしている姿も見ていたため、この時間を教材にすれば、児童も当事者意識をもちやすいのではないかと考え、教科書の「歩幅を使って道のりをはかる活動」から着想を得て、教材を設定した。そして、自分の生活とつなげて考えられるように、これまでの自分の経験をもとにかかる時間を予想する時間を設けた。(①)

ペアになり、ストップウォッチを使って教室から玄関までかかる時間を実際に計る活動を取り入れ、実際に自分の体を使ってデータを取り、児童自身で課題を解決する意識をもてるように工夫した。(③)

4-2. 分析方法

授業記録（教師の発言、児童の発言や活動記録、ノート記述など）をもとに目的が達成できたかどうかを分析する。主体性を分析する客観的指標は少ないが、その中で具体的に示されていた栃木県総合教育センター（2018）が示す「主体的な学びが実現できた子どもの姿の例（大項目5、小項目17）」を参考に行う¹。栃木県総合教育センター（2018）は『主体的な学び』が実現できた子どもの姿とは、子どもが活発に取り組んでいるという外見上の姿だけではない。疑問を感じたり、見通しをもって学びに向かったり、うまくいかなくても粘り強く取り組んだり、学びの意味を自覚したりする姿は、外見上は積極的に学びに向かう姿に見えないかもしれないが、『主体的な学び』が実現できている姿と捉えてよい。」と述べている。これは、

本研究で論者が定義した「主体性が引き出されている姿」と共通した捉えであるため、本実践において表1の項目をもとに分析を行う。なお、分析の際左枠の大項目を重視し、右枠の小項目は大項目の詳細を示す例として捉え、小項目のすべてを達成していなくても当てはまる部分があれば主体性が引き出されているとする。

① 興味や関心を高めている [Ⓔ]	<ul style="list-style-type: none"> ・知的好奇心を高めている[Ⓔ] ・疑問を感じている[Ⓔ] ・感動している[Ⓔ] ・問題を見出している[Ⓔ]
② 見通しをもっている [Ⓔ]	<ul style="list-style-type: none"> ・本時や単元のゴール（目標、ねらい、めあて）をつかんでいる[Ⓔ] ・結果を予想したり、仮説を立てたりしている[Ⓔ] ・問題を解決する方法を考えている[Ⓔ]
③ 自分と結び付けている [Ⓔ]	<ul style="list-style-type: none"> ・生活と結び付けて考えている[Ⓔ] ・社会と結び付けて考えている[Ⓔ] ・自分の将来と結び付けて考えている[Ⓔ] ・自分事として考えている[Ⓔ]
④ 粘り強く取り組んでいる [Ⓔ]	<ul style="list-style-type: none"> ・あきらめずに取り組んでいる[Ⓔ] ・うまくいかなかったときに別な解決策を見いだそうとしている[Ⓔ]
⑤ 振り返って次へつなげている [Ⓔ]	<ul style="list-style-type: none"> ・本時や単元で学んだことを、言葉や図表で表現している[Ⓔ] ・本時や単元の学び（活動や内容）の意味に気付いている[Ⓔ] ・本時や単元で身に付けた力に気付いている[Ⓔ] ・これまでの学びを基に、新たな見通しをもっている[Ⓔ]

表1 主体的な学びが実現できた子どもの姿

5. 授業実践の結果と考察

公立小学校第5学年23名を対象に、「ならした大きさを考えよう（平均）」の単元で全7回授業実践を行った。ここでは、実際の授業展開に沿って、主体性が引き出されている場面における児童の様子について述べていく。

5-1. 【1-1】における児童の様子

導入部分で児童4人と大人3人で量が多いのはどちらか、と課題を提示すると、「子供の方が多から」「食べる人数が多いから」と普段の様子を思い出しながら結果を予想する発言が表れ、興味をもって考えている様子が見られた。また、調べる方法について考えると「なんかの基準に合わせて…」「全部一つのお皿に盛る」「グラムを計る」など様々な方法が児童から出てきた。児童と大人それぞれのご飯の量をイメージしたお茶碗に盛られたごはんのイラストを提示して「これは75g」と1つの重さを伝える

¹ 表1は『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善【理論編】（栃木県総合教育センター,2018）内の「主体的な学びが実現できた子どもの姿の例」を基に筆者が作成。「主体的な学びが実現できた子どもの姿」の大項目（左）については、子供を主体として文言を変更している。

と、次のイラストから、「75 g!」「70 g!」「これは100 gでしょ!」などと、重さを予想してあてようとする姿が見られ、この教材に対して興味関心を持っていたと考えられる。また、子供と大人それぞれのご飯の合計量を計算で求めた後、「1人当たり?」と比べる視点を変えて調べる意見を児童から聞くことができ、これは、「合計ではなく、1人当たりだったらどうなるのだろう」という疑問が児童の中にあっただからであると考えられる。これらの場面では、興味や関心を高めている姿、見通しをもっている姿、自分と結び付けている姿が表れていたと言える。

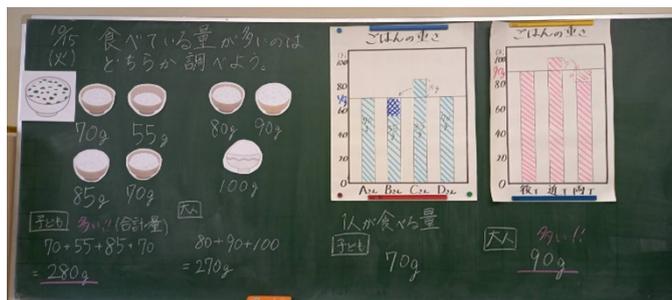


図1 第1時の板書

棒グラフを用いて凸凹を整えることで平均を考える場面では、全員で一斉に大人の棒グラフの凸凹をならしてやり方を確認した後、個人で子供の棒グラフをならす活動を行った。「ひらめいた!ひらめいた!」ととても前向きに個人の活動に進む児童の様子があり、興味や関心を高めている姿であると言える。一方、一人で悩んでいたが、教師に自ら声をかけて質問し、作業を進める児童がいた。これは、課題を解決しようとあきらめずに粘り強く取り組んでいる姿であると言える。

また、授業後の振り返りからも児童の主体性を読み取ることができる。第1時の課題を提示した回では、「授業自体が楽しかった」「お米に例えたのがわかりやすかった」のように、課題を児童の身近なものに設定したことで、学習に対する知的好奇心が高まっていたことがわかる。また、子供と大人、それぞれのごはんの合計量を求め、その後それぞれの平均を求めた。この結果に対して、「合計は子どものほうが多いのに平均だと大人のほうが多かったのが不思議だった」「子どものほうが合計量は多かったのになぜ平均だと先生の方が多いのだろう」「合計と平均では大きくちがいが出ることには驚きました」のように平均と合計の本質的な部分に着目し、平均のメカニズムについて疑問をもっていることがわかる。そして、「一人あたりの量が大人の方が多かったのがくやしかった」とこの課題を自分事として捉え、取り組んでいたことがわかる記述も見られた。これらの振り返りからも児童は授業中に興味や関心を高め、自分と結び付けて取り組んでいたと言える。

平均を式で求める方法を学習するために、イラストを使った操作を児童の前で見せて学習することを第2時で行った。本実践では、教師のみ、イラストの操作を行ったが、その最中の児童はイラストの移動に注目している様子であった。授業後の振り返りには「お茶碗に入れて分ける式がわかった」「合計を求めてそれを等分すればいい」と書いている児童もおり、イラストの操作と平均を求める式を関連付けている様子が見られた。自分の生活と今回の学習が関連付いたことで、算数の学習が苦手な児童にも平均を求める式の意味の理解がしやすくなったのではないかと考えられる。これらの場面では興味や関心を高め、自分と結び付けている姿が現れていたと言える。

平均の本質を学習した後の振り返りでは、「平均の求め方は合計÷個数だということがわかった」「平均を使ったら全体の量を予想することができた」など、本時で学んだことを言葉にし、「平均を使うとやりやすくなる」「平均はわかると計算が簡単になる」など平均を利用する意味に気づいていると読み取れる。振り返りからは、本時で学んだことを振り返って次へつなげている姿が表れていると言える。

5-2. 【1-2】における児童の様子

「この数字は何の数字でしょうか」「何かの試合の得点です」と、ヒントを出すとスポーツの習い事をしている男子児童を中心に、多くの挙手が見られた。挙手をしていない児童もほかの児童が言っているスポーツ名を聞きながら一緒に考えている様子も見られ、この教材に対して興味や関心を高めていたと

考えられる。

また、0を含む平均の求め方という部分で、式を考える際、「個数は？」と前時までの学習を振り返り、学習をつなげて考えていると考えられる発言が見られた。0を含めて書いた式と0を含めず書いた式の両方を取り上げたところ、「どうして÷5なの？」という発言が見られ、この課題に対して疑問を感じ、興味や関心を高めていたと考えられる。

0点の試合を含めて考えるかどうか、自分が予想した式とその理由を書き共有したスプレッドシートでは、「6試合やったから0も点数も合計にはいる」「求めたいのが、最近の6試合での1試合の平均だから」「÷5にすると、5試合の平均点になっちゃうから」のように、問題の意味をよく考えて取り組んでいる様子を見ることができた。授業後の振り返りでは、「平均の問題で0が出てくるときは問題文をよく見ることが大事」と、学習内容を自分なりに振り返って次へつなげている児童がいた。

5-3. 【2・3】における児童の様子

上り下りにかかる時間をタイマーを使って実際に計るとき細かいルールを決める際、児童から「上りと下りで速さが変わるから両方はかる」「下りの方が早いでしょ」というタイムを計る部分に関する発言や、「同時に行くの？」など、実際に計るときを想定しての発言が見られた。また、計る人は誰なのかについて全員で議論する場面も見られ、「タイマーを使って実際にかかる時間を調べる」という活動に対する期待感が高まっている様子だった。また、普段の自分の上り下りの様子を思い出し、予想を立てる姿が見られた。タイムを計り終わった後は、「28秒は早すぎる！」「おかしい！」とほかのタイムと比較している発言や「35秒！」「40秒！」などとそれぞれにかかる時間を予想した発言をする姿が見られた。これまでの学習を振り返って、「平均の時に使った式を使って求める」と根拠をもち、取り組もうとしている児童の姿も見られた。

実際にタイムを計った第5時の振り返りでは、「(タイムが)バラバラだから平均を知りたい」「みんなバラバラだったので、平均を調べたいです」などと、平均を活用して解決したいという意志が強く感じられた。また、「教室から玄関までの下りと上りのタイムを計り、平均を求めたら何秒かわかる」「教室から玄関まで上りと下りの差があった。平均で求められると思いました。」などのように、学習した平均の原理を使って次の学習への見通しをもっている児童がいたことも分かった。振り返りの記入後には自ら平均を求める児童の姿があり、これまで授業時間外に課題に取り組む姿を見ることはなかったため、この課題に対する関心と早くこの問題を解きたい、結果を知りたい、という知的好奇心が高まった結果だと考えられる。振り返りや授業後の姿からは児童のこの課題に対する興味や関心がとても高くなっていることが読み取れた。

平均を実際に求めると、上りと下りでそれぞれあまりタイムに差はなく、「上りの方が下りよりもはるかに長い時間がかかる」という児童らの予想を裏切る結果となった。振り返りでは、「上りのほうがタイムが遅いと思っていたので、平均がわかったときは驚きました」「上りの方がタイムが遅いと思った」などのように、予想に裏切られたことの驚きが、児童の印象に残っていることがわかる。また、「今回はたくさん数字があって、平均の計算をするのがむずかしかったです」「計算するのがむずかしかったです」のように、取り組みの中で難しさを感じていた児童もいたが、いずれの児童も計算を最後まで行い、求めることができていたため、最後まで粘り強く取り組んでいたことがこの振り返りと授業時の様子から見とることができた。

6. 成果と課題

本研究では、主体性を引き出すための条件として、①当事者意識をもてるような課題設定、②意見共有、発表方法の工夫、③自分で実際に体験して考える、活動する時間、を掲げて実践を行ってきた。こ

れら3点における成果と課題を述べる。

6-1. ①当事者意識をもてるような課題設定

本実践での課題設定の工夫は、①発問によって教材に対する当事者意識をもちやすくする工夫、②当事者意識をもちやすくする教材を設定する工夫、の大きく2種類に分けられた。①の工夫では、「算数の問題」という認識にとどまっていた課題への意識が、発問によって課題を生活と結び付けられたことによって、関心を高めることができたと考えられる。そして、課題を提示した回の振り返りにおいて、「楽しかった」「わかりやすかった」「驚いた」「不思議だった」「知りたい」「調べたい」「面白かった」などの言葉がほかの回に比べて多く見受けられ、児童の知的好奇心が刺激され、「解いてみたい」と学習に向かう主体性を引き出す課題を設定することができた。また、②の工夫では、ご飯の量や教室から玄関までかかる時間を教材として課題を設定した。日常の中で何度も繰り返している活動の中に突然疑問が生まれたことで、児童にとっては初期の課題への興味関心だけではなく、課題解決までの過程における見通しや粘り強さという主体性も継続して起こりやすいと考えられる。

6-2. ②意見共有、発表方法の工夫

スプレッドシートに考えを記入し、全員が互いの意見を共有しあうことができるように工夫を行った。挙手での発言における意見共有のみだと、発言者以外の意見を知ることができないが、発言者以外の意見も共有できたという点で効果的な方法であると考えられる。また、今回のスプレッドシートに関しては、「理由」について児童が自分の言葉で考えを述べられており、問題をどのように解決しようとしているのか、どんな仮説を立てようとしているのかなど、児童自身の主体性を確かめる一つ的手段として活用することができた。しかし、どの児童も比較的簡単な言葉で述べていたため、より詳しくその児童の考えの過程などを見とれるようなシートの工夫ができるのではないかと考えられる。さらに、スプレッドシート以外の方法を工夫として取り入れるとどんな効果が期待できるのかという点に関して、今後、研究の余地があると考えられる。

式	理由
$(1+4+5+3+2) \div 5$	0点はたしても、答えは同じだから。
$1+4+0+5+3+2=6$	6試合やった合計だから
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	6試合やったから0も点数も合計にはいる
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	+5にすると、6試合の平均点になっちゃうから。
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 =$	6試合の
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	0は足してもあまり意味がないが6試合のうちの得点に入っているから-6をしないといけない。
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	6試合の平均の点数を求めているから。
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	6試合の平均
式 $(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	6試合の点数に0が入っている。
式 $(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	求めたいのが、最近6試合での1試合の平均だから。
$(1+4+0+5+3+2) \div 6 = 2.5$	問題文では「最近6試合」とかいてあるから。0も1試合の点数だから。
式 $(1+4+5+3+2) \div 5 = 3$	0を入れなくても合計の数は一緒だから。
	最近の6試合だから

図2 意見共有のためのスプレッドシート

6-3. ③自分で実際に体験して考える、活動する時間

お茶碗のイラストの操作を見せた工夫では、その時の関心を高めたり、平均を求める式の理解を手伝ったりしたという点から効果的だったと言える。しかしその一方で、児童一人一人が操作できるような状況が作ることができれば、個人で操作をしな



図3 第2時の板書

がら考えを深める時間をもつことができ、自分なりの解決方法を見いだしたり、仮説を立てたりするなど、より主体性を引き出す活動にできる可能性も今回の実践を経て感じた。

実際に階段を上り下りしてタイムをはかる活動では、活動を行うにあたっての共通のルールや設定の作成から、結果を求めるところまで、児童の主体性が常に引き出されていたと考えられる。その要因として、自分の体を使ってデータを集めるという活動があると考えられ、そうすることでこの課題は自分が解決する課題であるという強い当事者意識をもつことにつながったのではないかと考えられる。

7. まとめ

3つの条件の検討のために単元全体を通して授業を行った。この3つの条件から引き出される主体性の中でも、特に①興味関心を高めている、③自分と結び付けている、⑤振り返って次へつなげている、の3つが条件の「①当事者意識をもてるような課題設定」と「③自分で実際に体験して考える、活動する時間」によって特に引き出されていたと考えられ、本研究の成果であるといえる。一方、条件2つ目の「②意見共有、発表方法」に関してはどんな共有、発表の方法が主体性を引き出すために効果的であるのか、再検討の必要性が認められた。今後の研究課題としたい。

8. 参考・引用文献

- ・群馬県総合教育センター（2016）『『主体的・対話的で深い学び』リーフレット』
<https://center.gsn.ed.jp/wysiwyg/file/download/1/3799>（最終閲覧日：2月3日）
- ・国立教育政策研究所（2003）「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h15r/h15r.htm>（最終閲覧日：2月3日）
- ・中央教育審議会（2021）『『令和の日本型教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協同的な学びの実現～（答申）』
https://www.mext.go.jp/content/20210428-mxt_kyoiku01-00014639_10.pdf（最終閲覧日：2月3日）
- ・栃木県総合教育センター（2018）『『主体的・対話的で深い学び』実現に向けた授業改善【理論編】』
https://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/cyosakenkyu/h29_jyugyokaizen/pdf/h29_jyugyokaizen_all.pdf
（最終閲覧日：2月3日）
- ・松井 聡，土屋 明子（2024）『『一人から始まる4人組の活動』の有効性－主体的な学びの姿に関する一考察－』『千葉大学教育実践研究 第27号 p.43-52』
<https://opac.ll.chiba-u.jp/da/curator/900122500/S27588025-27-P043.pdf>（最終閲覧日：2月3日）
- ・両角 知優（2024）「小学校低学年における主体的な学びの実現－導入部分に焦点を当てて－」『山梨大学教職大学院 令和5年度 教育実践研究報告書 p.73-80』
<https://www.edu.yamanashi.ac.jp/wp-content/uploads/2022/05/cddaf47ac63c778b6aeec9fbf1dd5c74-1.pdf>
（最終閲覧日：2月3日）
- ・文部科学省（2011） 学習指導要領 これまでの学習指導要領の変遷「学習指導要領の変遷」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304360_002.pdf（最終閲覧日：2月3日）
- ・佐藤 学（2020）「授業を変える 学校が変わる」 小学館
- ・清水美憲ほか（2024）「新編 新しい算数 5年下」 東京書籍
- ・尚学図書（1986）「国語大辞典言泉」 小学館